



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Tu i teraz, czyli o niektórych wyzwaniach i kontekstach edukacji artystycznej w ponowoczesnym świecie

Author: Ryszard Solik

Citation style: Solik Ryszard. (2014). Tu i teraz, czyli o niektórych wyzwaniach i kontekstach edukacji artystycznej w ponowoczesnym świecie. W: U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), "Sztuka, edukacja, kultura : z teorii i praktyki edukacji artystycznej" (S. 53-62). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ryszard Solik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Artystyczny

Instytut Sztuki

Tu i teraz, czyli o niektórych wyzwaniach i kontekstach edukacji artystycznej w ponowoczesnym świecie

Zakładając, że wszelki rodzaj doświadczenia — nie wykluczając doświadczenia sztuki, w tym wszystkiego, co wiąże się z kształceniem i szeroko pojętą edukacją artystyczną — ma wymiar kontekstualny, nie sposób nie zauważyć, że sytuacyjność i kontekstualność to jedne z najistotniejszych czynników modelujących nasze pojmowanie świata i rzeczywistości. Sytuacyjność stanowi korelat i wyznacznik nie tylko naszej bytności, aktywności czy działania, ale i naszego rozumienia czegokolwiek. To oczywiście powoduje, iż problem ten może być bardzo różnie ujmowany (definiowany) w zależności od dyscypliny i rodzaju przesłanek deskryptywnych, sposobu artykulacji kontekstowych uwikłań i kulturowych komponentów czy uznawanych perspektyw oglądu związanych bądź to z płaszczyzną zależności sytuacyjno-historycznych, umiejscawiającą doświadczenie (w tym edukację i kształcenie) w określonej czasoprzestrzeni, wiedzą uprzednią i specyfiką obowiązujących praktyk dyskursywnych, bądź wreszcie z nieuchronnie aktualizowanymi nawykami inferencyjnymi danej kultury. Nie ma wtedy doświadczenia, percepcji i działania poza kontekstem; nie możemy wznieść się ponad poziom sytuacyjnych uwarunkowań, jesteśmy w nich zakorzenieni, a zarazem sami ową kontekstualność ustanawiamy kształtem wnoszonych przez nas uprzedzeń, przesłanek i założeń. W efekcie zdrowy rozsądek i uzbrojone w samorefleksję poznanie podpowiadają, iż nie istnieje (czy tego chcemy, czy nie) możliwość ucieczki od kontekstualnych uwikłań. Te stanowią nieuchronną perspektywę strukturyzującą nasze doświadczenie świata, której nie sposób unieważnić, zawiesić, wykluczyć.

Sygnalizowana kontekstualność wszelkiego typu doświadczenia (w swej nieuchronności) nie może — o czym wspominam na początku — nie dotyczyć sztuki i edukacji artystycznej, niezależnie od historycznych wcieleń, wariantów, rozwiązań czy poziomów kształcenia. Wszak procesom edukacji i dydaktyce artystycznej, właściwym jej celom i metodom postępowania, podobnie zresztą jak i samym „dziełom sztuki [...]” przypisuje się określone znaczenia albo struktury znaczące tylko za pomocą odpowiednich abstrakcji tworzonych w ramach zmiennych kontekstów¹: historycznych, kulturowych, społecznych, dyskursywnych. Doświadczenie sztuki i edukacji przez sztukę nie jest i nie może być pozakontekstualne także z tego powodu, że wpisana weń intencjonalność i sytuacyjność oznacza niejednokrotnie radykalne (szczególnie w obrębie modernistycznych oraz ponowoczesnych poszukiwań) reinterpretacje definiujących dzieło (aksjonormatywnych) przesłanek i w rezultacie przekształcenia koncepcyjnych wariantów sztuki. A zważywszy, że nie istnieje bezzałożeniowe rozumienie czegokolwiek, nieuchronność owych przesłanek, metod i przesvědzeń określa wyjściowe parametry rozumienia sztuki, która nie istnieje nigdy „sama w sobie”, lecz zawsze w określony dla odbiorcy i na określonych warunkach sposób. Na co istotnie zresztą wpływa sytuacyjność i historyczność nie tylko obowiązujących praktyk dyskursywnych czy edukacyjnych, ale przede wszystkim kontekstualność doświadczenia jako takiego oraz wzory, preferencje i normy kultury, które wyznajemy, i których jesteśmy nosicielami.

W tym miejscu łatwo więc o (nasuwającą się) konkluzję — wieloaspektowość kontekstualnych uwikłań, bezdyskusyjna w przypadku doświadczenia sztuki, ale i szeroko pojętej edukacji artystycznej, stanowi niewątpliwie materię złożoną w swej wieloaspektowości trudną do uchwycenia, a tym bardziej usystematyzowania. Jednak — podkreślmy to z całą stanowczością — istotną i niezbędną. Kontekst określa bowiem nie tylko wyjściowe współczynniki każdego typu doświadczenia, ale i znacząco nań wpływa, uwydatniając jego kulturowy oraz społeczny sens i znaczenie. Spróbujmy zatem pokusić się o pewne refleksyjne uogólnienie (wykraczające poza specyficzność teoretycznych ustaleń, rozwiązań, środków bądź metod stosowanych w praktyce edukacyjnej) i w toczącej się dyskusji o współczesnej edukacji artystycznej rozważmy niektóre jej wyzwania i konteksty kształtowane rzeczywistością kultury ponowoczesnej; w proponowanym ujęciu ograniczone zasadniczo do horyzontu zależności celów i wyzwań, jakie aktualność stawia dziś przed kształceniem artystycznym oraz procesami edukowania przez sztukę i dla sztuki. Określając w ten sposób rys prowadzonych dociekań, niezbędne wydaje się jeszcze jedno zastrzeżenie. Jakkolwiek kontekstualne rozważania nad przestrzenią kultury ponowoczesnej odnoszą się do różnych obszarów i poziomów edukacji, w niniejszym tekście

¹ J. MARGOLIS: *Czym, w gruncie rzeczy, jest dzieło sztuki? Wykłady z filozofii sztuki*. Przeł. W. CHOJNA i inni. Red. K. WILKOSZEWSKA. Kraków 2004, s. 126.

zawężam pole refleksji wyłącznie do edukacji artystycznej w obrębie sztuk plastycznych, a jeszcze ściślej — w szerokim polu edukowania przez sztukę interesuje mnie w głównej mierze edukacja artystyczna na poziomie kształcenia szczebla podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego.

Przy tak założonej (również kontekstualnej) perspektywie oglądu zaczniemy od teleologii. Jakie cele, treści kształcenia, wreszcie efekty i kompetencje wiążemy dziś z edukacją artystyczną młodzieży, tu i teraz, czyli w kulturze, „która obecnymi czasy jest zarazem niczym i wszystkim”²; będącej — jak twierdzi wielu — „od pierwszej chwili wysiłkiem czynienia rzeczy innymi niż były”³; w której świadomość nieodzowności i wartości doświadczenia sztuki oraz znaczenia edukowania przez sztukę na wszystkich poziomach kształcenia współwystępuje zarazem z popularną obecnie „ideologią populistyczną, zakładającą równą wartość wszelkich produktów kulturowych”⁴ i „całkowitą równoprawność wszelkich dyskursów”⁵.

Odpowiedź na tak postawione pytanie znajdziemy przede wszystkim w materiałach związanych z toczącą się od kilku lat dyskusją nad edukacją artystyczną, wdrażaną sukcesywnie na różnych poziomach reformą szkolnictwa (wcześniejszszego, podstawowego, gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego), wreszcie w zapisach nowej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*⁶. Wskazuję przede wszystkim rodzime przedsięwzięcia i dokumenty, ale nie zapominałbym — dyskurs o edukacji artystycznej w dzisiejszym globalnym i wielokulturowym świecie dawno już zyskał wymiar międzynarodowy. Warto choćby odnotować niektóre działania pod auspicjami UNESCO, zwieńczone takimi publikacjami jak: *The wow factor: global research compendium on the impact of the arts in education*⁷ (Czynnik wow: kompendium globalnych badań nad wpływem sztuki w edukacji) i *Road Map for Arts Education*⁸, (UNESCO 2006; Plan

² S. LOTRINGER: *Przedmowa. Rozbójnik w świecie sztuki*. W: J. BAUDRILLARD: *Spisek sztuki. Iluzje i deziluzje estetyczne z dodatkiem wywiadów o Spisku sztuki*. Przeł. S. KRÓLAK. Warszawa 2006, s. 27.

³ Z. BAUMAN: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce. Toruń 1995, s. 34. Por. też A. JAMROZIAKOWA: *Postmodernizm jako kryzys metanarracji*. W: *Przemiany współczesnej praktyki artystycznej. Próby interpretacyjne*. Red. A. ZEIDLER-JANISZEWSKA. Warszawa 1991.

⁴ C. JENKS: *Kultura*. Przeł. W.J. BURSZA. Poznań 1999, s. 9.

⁵ Ibidem, s. 177.

⁶ Pomijam w tym momencie, z oczywistych względów — poziom kształcenia profesjonalnych twórców — wytyczne dotyczące szkolnictwa wyższego, a więc ministerialne standardy kształcenia dla kierunku studiów *edukacja artystyczna w zakresie sztuk plastycznych* oraz opis efektów kształcenia dla obszaru sztuki w tak zwanych Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego.

⁷ Dostęp na: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30003&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

⁸ Dostęp na: http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_

działań na rzecz edukacji artystycznej). Przypomnijmy też inicjatywy, konferencje i projekty organizowane z inicjatywy Rady Unii Europejskiej i Komisji Europejskiej (np. *European Network of Civil Servants Working in the Field of Arts and Cultural Education* czy wreszcie analityczne studium *Arts and Cultural Education at School in Europe*⁹). Rzecz jasna, problem tekstu i ograniczoność miejsca wymagają selektywnego oglądu tylko części i to wybranych kwestii.

Uwzględniając powyższe, myślę o miejscu edukacji artystycznej we współczesnej kulturze; (w głównej mierze) o celach, kompetencjach i efektach kształcenia z nią związanych odpowiednio na kolejnych poziomach i etapach edukacji. Przyjrzymy się zatem części materiałów i zapisów, w tym wybranym wytycznym unijnym, które wyznaczając podstawowe cele i strategię obecności edukacji artystycznej w skali europejskiej, podkreślają zarazem jej znaczenie i nieodzowność w przestrzeni współczesnej kultury oraz w procesach edukowania, wychowania i kształtowania „kompetencji młodych ludzi XXI wieku”. Wyrazem tych dążeń było między innymi powołanie przez Komisję Europejską w 2007 roku Europejskiej Agendy Kultury, która w opracowanej strategii „współpracy krajów UE w zakresie edukacji i szkoleń” istotną rolę łączyła właśnie z edukacją artystyczną, szczególnie w obszarze rozwijania „kompetencji kluczowych, w tym świadomości kulturalnej i kreatywności”¹⁰. Umocnienie tych tendencji przyniósł także projekt roku 2009 — ogłoszonego Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji oraz „Rezolucja Parlamentu Europejskiego o studiach artystycznych w Unii Europejskiej”, konkretyzująca program założeń i „rozwoju edukacji artystycznej” oraz „[...] jej koordynacji w skali europejskiej”¹¹. Wiele o miejscu, stanie faktycznym, a także roli edukacji artystycznej i przedmiotów artystycznych w programach nauczania szkolnictwa podstawowego i średniego mówi przygotowane przez Eurydice i opublikowane w 2009 roku (a przytoczone wyżej) studium *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*. W tym całościowym, wręcz systemowym opracowaniu znajdziemy wytyczne dotyczące zarówno celów i rozwoju edukacji artystycznej, organizacji tak zwanych „artystycznych programów nauczania”, zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, ścieżek międzyprzedmiotowych, jak i wspierających struktur instytucjonalnych, agend promujących edukację artystyczną, a nawet zastosowania technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Natomiast założone tam cele edukacji artystycznej (w interesującej nas przestrzeni edukacji plastycznej) sprowadzają się zasadniczo do następujących obszarów: 1) rozbudzania „umiejętności artystycznych” i krea-

TOPIC&URL_SECTION=201.html; http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf.

⁹ Wersja w języku polskim, dostęp na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113_PL.pdf

¹⁰ Dostęp na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf. (w dokumencie pdf s. 3)

¹¹ Ibidem, s. 3.

tywności w powiązaniu z „wiedzą i rozumieniem [...] języka artystycznego” oraz form i środków ekspresji plastycznej; 2) rozwijania i pogłębiania „indywidualnej ekspresji” twórczej stymulującej emocjonalny i wszechstronny rozwój młodego człowieka; 3) kształtowania wrażliwości i świadomości estetycznej w kwestii znajomości „podstawowych cech dzieła lub jego wykonania”, i w efekcie dyspozycji związanych z „umiejętnością krytycznego” oglądu i oceny zarówno „własnej pracy lub prac innych”; 4) rozpoznania artystycznego i „kulturowego dziedzictwa” przeszłości kształtującego poczucie przynależności i tożsamości kulturowej jednostki (sztuka jest w tym przypadku narzędziem transmisji tradycji i aksjologicznego zakorzenienia, szczególnie ważnym w obrębie ponowoczesnych rewizji i globalizacji, w rzeczywistości kultury, w której przewyżczona swoistość poszczególnych sfer czyni je coraz bardziej transwersalnymi); 5) rozpoznania i rozumienia „różnorodności” oraz odrębności kulturowej w powiązaniu ze świadomością kulturotwórczego oddziaływania tradycji w wymiarze zarówno regionu, kultury narodowej, jak i „kultur europejskich”¹².

Rozwinięcie i konkretyzacje tych rekomendowanych w przestrzeni ogólnoeuropejskiej założeń znajdziemy między innymi w dokumentach towarzyszących wdrażanej w Polsce od 2009 roku reformie, a ściślej w ośmiotomowej publikacji nowej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach*. Interesujące nas szczegóły, związane z edukacją artystyczną, przedstawia tom VII *Podstawy programowej z komentarzami — edukacja artystyczna w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*¹³. Wprawdzie edukacja artystyczna pomyślana jest tutaj szeroko i kompleksowo — obejmuje nie tylko różne etapy edukacyjne, a co za tym idzie różne przedmioty (obligatoryjne i do wyboru) odpowiednio dla określonego poziomu kształcenia (plastyka, muzyka, wiedza o kulturze, historia sztuki, historia muzyki, język łaciński, kultura antyczna) — zgodnie jednak z powyższymi założeniami skoncentrujemy się wyłącznie na kwestiach związanych z edukacją plastyczną i doświadczeniem sztuki w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. A ściślej, zważywszy, że zmiany te i reorganizacje dotyczą w głównej mierze „poprawy efektów kształcenia”, przyjrzymy się zakładanym na tych poziomach wymogom, kompetencjom i umiejętnościom.

Analizując zapisy łatwo zauważyć, że, podobnie jak w przypadku ogólnoeuropejskich tendencji, mówimy o efektach, umiejętnościach i treściach kształcenia formułowanych zasadniczo w zakresach: 1) „percepcji sztuki”; 2) „ekspresji przez sztukę” i 3) „recepcji sztuki”. Dotyczy to zarówno pierwszego i drugiego etapu edukacji w szkole podstawowej, jak i trzeciego w gimnazjum (podstawa

¹² Ibidem (szczególnie punkt 1.2. *Cele edukacji artystycznej*), s. 18—21.

¹³ Dostęp na: http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=507%3Apodstawa-programowa-z-komentarzami-&catid=204%3Aministerstwo-archiwum-aktualnosci&Itemid=249; całość dostępna w pliku pdf pod adresem: http://odn.zce.szczecin.pl/pliki/men_tom_7.pdf.

programowa przedmiotu *plastyka*), a i w pewnym stopniu także czwartego w liceum (podstawa programowa przedmiotu *wiedza o kulturze*). Uogólniając (w przypadku pierwszych trzech poziomów), płaszczyzna percepcji wiąże się w gruncie rzeczy (adekwatnie do etapu) z uczestnictwem w kulturze, ze świadomością „języka artystycznego” oraz dziedzictwa tradycji; „ekspresja przez sztukę” z podejmowaniem własnych zadań i przedsięwzięć twórczych w obrębie różnych środków i form plastycznej wypowiedzi; „recepcja sztuki” odwołuje się natomiast do wiedzy o stylach i wybranych realizacjach artystycznych „należących do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury”, wreszcie do „analizy i interpretacji tekstów kultury”¹⁴ artystycznej. Oczywiście treści kształcenia muszą być różne w zależności od etapu edukacyjnego. Niemniej, uwzględniając wskazany wyżej horyzont zależności celów i wyzwań jakie aktualność stawia dziś przed edukacją artystyczną młodzieży, należy stwierdzić, że już na poziomie szkoły podstawowej wymagania określono dosyć ambitnie. Przypomnijmy, zapis podstawy programowej mówi, iż uczeń trzeciej klasy w „zakresie percepcji sztuki” „określa swoją przynależność kulturową poprzez kontakt z wybranymi dziełami sztuki, zabytkami i z tradycją w środowisku rodzinnym, szkolnym i lokalnym” oraz „uczestniczy w życiu kulturalnym tych środowisk”. Z kolei w „zakresie recepcji sztuki” nie dość, że rozróżnia dziedziny i dyscypliny sztuki, „a także rzemiosło i sztukę ludową”, to także „rozpoznaje wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury [...]”¹⁵. Ze względu na podobieństwo wymagań pominiemy drugi dla szkoły podstawowej etap edukacyjny i przejdźmy do poziomu gimnazjum. Na tym etapie uczeń powinien dysponować kompetencjami pozwalającymi (w „zakresie percepcji sztuki”) na „uczestnictwo w kulturze poprzez kontakt z zabytkami i dziełami sztuki współczesnej, mając (przy tym — RS) poczucie związku ze śródziemnomorskim dziedzictwem kultury i tradycją narodową, szanując jednocześnie odrębności innych kręgów kulturowych [...]”¹⁶. Ponadto (w „zakresie recepcji sztuki”) gimnazjalista powinien znać i „rozpoznawać wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, postrzegając je w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze”¹⁷.

Dopełnienie tych założeń i kompetencji związanych z edukacją plastyczną (artystyczną) stanowią przewidywane na trzecim i czwartym etapie edukacyjnym tak zwane uzupełniające zajęcia artystyczne oraz obligatoryjna na poziomie liceum *wiedza o kulturze*, której cele i ogólne wymagania zmierzają do pogłębienia świadomości zależności kulturowych i pojmowania „kultury jako całokształtu ludzkiej działalności”. Doświadczenie sztuki, będące niewątpliwie

¹⁴ Ibidem, s. 42

¹⁵ Ibidem, s. 38—39.

¹⁶ Ibidem, s. 42.

¹⁷ Ibidem.

częścią treści kształcenia z *wiedzy o kulturze*, przejawia się tutaj na różnych poziomach uwikłań wytworu artystycznego w kontekst kulturowy, z uwzględnieniem kulturowych powiązań i zależności, które w istotnym stopniu każdorazowo modelują i uwydatniają sens, znaczenie oraz rozumienie dzieła sztuki. Na tym poziomie uczeń między innymi „dostrzega i nazywa związek między dziełem a sytuacją społeczno-historyczną i obyczajami epoki, w której powstało” oraz „wskazuje relacje między kulturami: lokalną, regionalną, narodową i europejską, ujawniające się w konkretnych dziełach sztuki i praktykach kultury”¹⁸. Określoną w nowej podstawie programowej przestrzeń edukacji artystycznej (znow w interesującym nas obszarze edukacji plastycznej) zamyka wreszcie na czwartym etapie kształcenia, ale tylko na poziomie rozszerzonym, historia sztuki.

Podsumowując przytoczone zapisy i argumenty, za istotne i satysfakcjonujące należy uznać, iż rola edukacji artystycznej w procesach kształcenia młodzieży nie budzi dziś jakichkolwiek wątpliwości. Nadzieję napawa też intensywna w ostatnich latach dyskusja i badania nad celami, miejscem i stanem faktycznym edukacji artystycznej w europejskim szkolnictwie. Uogólniając założenia i efekty kształcenia kolejnych etapów edukacji artystycznej z zastrzeżeniem, że cele te powinny możliwie najlepiej i najefektywniej wspierać intelektualny, emocjonalny i moralny proces rozwoju młodego człowieka, przy tym determinując przekraczanie regionów już rozpoznanych, sięgnijmy raz jeszcze do przywołanego wcześniej studium *Edukacja artystyczna i kulturalna w szkołach w Europie*. Z konkluzji podsumowujących międzynarodowe badania nad edukacją artystyczną jasno wynika, jakie stawiamy dziś przed nią cele. Z jednej strony, to przede wszystkim: „rozwijanie umiejętności artystycznych, wiedzy i zrozumienia, udział w różnych formach tworzenia sztuki; poprawa rozumienia kultury; dzielenie się doświadczeniami artystycznymi oraz kształtowanie uczniów na wyrobionych odbiorców i twórców sztuki”¹⁹. A to oznacza nie tylko rozbudzanie aktywności plastycznej i wyobraźni, ale też wrażliwości artystycznej i estetycznej ucznia, jego zdolności do empatii, selektywnego wartościowania realizacji twórczych, wreszcie wprowadzenie młodego człowieka w obszar współczesnej kultury artystycznej, jej związków z tradycją i przeszłością, i w efekcie (co wydaje się niezwykle istotne) wykształcenie potrzeby trwałego kontaktu i uczestnictwa w kulturze artystycznej jako istotnego elementu codziennej egzystencji. Z drugiej jednak strony nie możemy też zapominać, że „w większości państw (badaniem objęto dwadzieścia jeden państw europejskich — RS) od edukacji artystycznej, oprócz osiągania wyników artystycznych, oczekuje się też wyników społecznych/kulturalnych (takich jak pewność siebie i poczucie własnej wartości, indywidualna

¹⁸ Ibidem, s. 48.

¹⁹ Dostępna: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113PL.pdf. (w dokumencie pdf s. 10)

ekspresja, praca w zespole, zrozumienie międzykulturowe i udział w kulturze). Wśród celów stawianych edukacji artystycznej kładzie się nacisk na kreatywność (często związaną z jej znaczeniem dla innowacyjności) i na edukację kulturalną (w odniesieniu zarówno do tożsamości jednostkowej, jak i promowania zrozumienia międzykulturowego)²⁰. W tym obszarze mówimy więc o kształtowaniu umiejętności samodzielnej oceny różnych „tekstów kultury”, o konstruowaniu systemu wartości wspartego na fundamentach tradycji humanistycznej, o kształtowaniu postaw tolerancji i otwartości wobec odmiennych tradycji, kultur, nacji, wreszcie o nieodzowności uczestnictwa w szeroko rozumianym życiu kulturalnym. Oczywiście kwestią otwartą pozostaje w tym momencie problem organizacji programu i samego procesu dydaktycznego tak, by można było w praktyce edukacyjnej sprostać założonym (tutaj czy w nowej podstawie programowej) celom, niemniej ich zakres i zróżnicowanie bez wątpienia podkreślają znaczenie edukacji artystycznej i doświadczenia sztuki w kształceniu oraz wychowaniu młodego pokolenia. Jednak, dyskutując o edukacji artystycznej tu i teraz — w kulturze ponowoczesnej, w rzeczywistości „rozpraszania wszelkich porządków” i „niedyskryminującej niczego”²¹ — musimy pamiętać nie tylko o wyzwaniach związanych z globalizacją, wielokulturowością, technicyzacją życia, dezintegracją czy delegitymizacją, ale także (a może przede wszystkim w obszarze tak zwanej edukacji plastycznej) o trudnościach i dylematach, jakie wyzwala sztuka współczesna. Rozprawiamy však o edukacyjnym i kulturowym doświadczeniu sztuki w sytuacji nieuchwytności estetycznych regulacji, w rzeczywistości, w której dzisiejsza praktyka artystyczna sfalsyfikowała przesłanki niedawnych klasyfikacji sztuki, w której wreszcie przyrost nowości, jak nigdy dotąd gwałtowny, wprowadzie nie przekreśla przeszłości i tradycji, ale dalece reorganizuje przestrzeń doświadczenia artystycznego, a co za tym idzie, kwestionuje paradygmatyczną określoność sztuki. Kontekst współczesności jest tu nie do przecenienia, jakkolwiek jej bowiem nie opisywać i wartościować, to właśnie dzisiejsza rzeczywistość kulturowa modeluje i kształtuje emocjonalny, etyczny i intelektualny rozwój młodego człowieka.

Zatem, uwzględniając powyższe i zarazem zakres uwarunkowań oraz założonych celów edukacji artystycznej, fundamentem szeroko pojętej aktywności edukacyjnej, także edukowania przez sztukę i dla sztuki, powinno być przygotowanie młodzieży do podejmowania wyzwań współczesnego świata, między innymi przez rozwijanie zdolności rozumienia i definiowania zmiennej rzeczywistości współczesnej kultury. Jeśli więc mamy sprostać wyzwaniom i potrzebom dzisiejszej rzeczywistości, sądzę, że w interesującym nas obszarze za wiodące trzeba uznać aktywne i pełne uczestnictwo młodego człowieka w życiu kulturalnym oraz wartość bezpośredniego doświadczenia dzieła sztuki, jako przeżycia

²⁰ Ibidem, s. 10.

²¹ A. KĘPIŃSKA: *Sztuka w kulturze płynności*. Poznań 2003, s. 10.

niezbывalnego i koniecznego dla dobra i rozwoju ludzkiej osoby. To natomiast zasada się na refleksyjnej świadomości percypowanej sztuki i potrzebie trwałego kontaktu, jako istotnego elementu codziennej egzystencji. Wrażliwość estetyczna, indywidualne zdolności i umiejętność refleksyjnej, krytycznej oceny faktów artystycznych, a nade wszystko wykształcenie potrzeby bezpośredniego obcowania z fenomenem sztuki to wartości, które nieustannie powinny określać horyzont edukacji artystycznej. Chodzi przecież także o to, by młody człowiek, w modnej dziś „aurze relatywizmu” i w masowej bylejakości kultury popularnej, w „której konsumpcjonizm — jak powiada Wiesław Godzic — wszedł na obszar ideologii i zaczął służyć systemowi politycznej promocji [...] oraz społecznej rozpoznawalności”²², nie zatracił mimo wszystko „zdolności do krytycznego osądu w kwestii smaku i wartości”²³.

Bibliografia

- BAUDRILLARD J.: *Spisek sztuki. Iluzje i deziluzje estetyczne z dodatkiem wywiadów o Spisku sztuki*. Przeł. S. KRÓLAK. Warszawa 2006.
- BAUMAN Z.: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Wykłady Kopernikańskie w Humanistyce. Toruń 1995.
- JENKS C.: *Kultura*. Przeł. W.J. BURSZA. Poznań 1999.
- KĘPIŃSKA A.: *Sztuka w kulturze płynności*. Poznań 2003.
- MARGOLIS J.: *Czym, w gruncie rzeczy, jest dzieło sztuki? Wykłady z filozofii sztuki*. Przeł. W. CHOJNA i inni. Red. K. WILKOSZEWSKA. Kraków 2004.
- ZEIDLER-JANISZEWSKA A., red.: *Przemiany współczesnej praktyki artystycznej. Próby interpretacyjne. Przemiany współczesnej praktyki artystycznej. Próby interpretacyjne*. Warszawa 1991.

Źródła internetowe

- [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=507%3Apodstawa-programowa-z-komentarzami-&catid=204%3Aministrstwo archiwumaktualci&Itemid=249](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=507%3Apodstawa-programowa-z-komentarzami-&catid=204%3Aministrstwo%20archiwumaktualci&Itemid=249);
- http://odn.zce.szczecin.pl/pliki/men_tom_7.pdf
- <http://www.ptk.org.pl/abstrakty.pdf>
- http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30003&URL_DO=DO_TOPI&URL_SETION=201.html
- http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/ArtsEduRoadMap_en.pdf

²² Por. *Granice kultury. I Zjazd polskiego Towarzystwa Kulturoznawczego. Abstrakty wystąpień*. Katowice 2009, s. 67. Dostęp na: <http://www.ptk.org.pl/abstrakty.pdf>.

²³ C. JENKS: *Kultura...*, s. 10.

Here and now, that is, about some of the challenges and contexts of art education in the postmodern world

Summary

The art education — whatever it is perceived — irrespective of historic variants, objectives, teaching methods, solutions, or levels of education is undoubtedly a contextual experience. These dependencies are associated with the actualizing and historically determined intentionality of objectives, with measures and methods of teaching, as well as with the institutions within learning processes take place, with the relations between teachers and those being taught and finally with the space-time and cultural location. Thus, I consider the experience of the art education especially in the context of contemporary culture, specifically in the horizon of purposes' dependences (as defined in the source material quoted in the text) and the challenges that postmodern art and reality set today for the art education and educational processes by the art and for the art.

Key words: art education, learning processes, contexts of art education, contemporary culture, art postmodern